

#### Cómo citar este artículo:

Jarpa, C. G. y Cárcamo, H. (2022). Deserción y primera-generación en educación superior en Chile. Creencias docentes sobre capital cultural, trayectoria y desajuste al arbitrario cultural. *Revista Eleuthera*, 24(2), 15-35. <http://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.2.2>

# Deserción y primera-generación en educación superior en Chile. Creencias docentes sobre capital cultural, trayectoria y desajuste al arbitrario cultural\*

Dropout and first-generation in higher education in Chile. Teaching beliefs about cultural capital, trajectory and mismatch to cultural arbitrariness

CARMEN GLORIA JARPA-ARRIAGADA\*\*  
HÉCTOR CÁRCAMO-VÁSQUEZ\*\*\*

## Resumen

**Objetivo.** Develar el sistema de creencias prevalente en docentes universitarios respecto de los elementos configurativos de la deserción académica en estudiantes de primera-generación (PG). **Metodología.** Se utiliza estudio de caso único con base en entrevistas y el análisis acción-situación de Merlino. **Resultados.** Los hallazgos indican que los docentes universitarios tienen creencias centradas en el déficit cultural de entrada del estudiante primera-generación, que lo acompaña como una dificultad persistente en la trayectoria y puede precipitar la deserción. **Conclusión.** Existe una pugna entre las expectativas de los docentes, ancladas en su sistema de creencias, respecto de cómo debería imponerse el arbitrario cultural en la universidad y el tipo y cantidad de capital cultural que trae consigo el estudiante PG. Predomina la idea de un desajuste casi irresoluble que acelera relaciones dialécticas antagónicas. La trama cultural que se teje entre el docente y el PG favorece la abstinencia pedagógica ante el fracaso del estudiante.

**Palabras clave:** Primera generación, creencias docentes, capital cultural, arbitrario cultural.

## Abstract

**Objective:** To unveil the prevailing belief system in university professors regarding the configurative elements of academic dropout in first-generation students (FG). **Methodology:** A single case study based on interviews and the Merlino Action-Situation analysis was used. **Results:** The findings indicate that university professors have beliefs centered on the cultural entry deficit of the first-generation student, which accompanies him as a persistent difficulty in the trajectory and that can

\*Financiamiento Asociado: El estudio fue financiado por la Universidad del Bío-Bío, a través del proyecto regular de investigación en docencia universitaria, código DIUBB 185324 2/D (2018-2019) "Estudiantes primera generación en la Universidad del Bío-Bío: Aproximación a las creencias de docentes universitarios" y patrocinado por el Grupo de Investigación Familia, Escuela y Sociedad (FESOC), código 2150382 GI/EF.

\*\*Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile. E-mail: [cjarpa@ubiobio.cl](mailto:cjarpa@ubiobio.cl)

 [orcid.org/0000-0002-9896-5649](https://orcid.org/0000-0002-9896-5649) **Google Scholar**

\*\*\*Doctor en Antropología Social de la diversidad cultural y la ciudadanía. Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile. E-mail: [hcarcamo@ubiobio.cl](mailto:hcarcamo@ubiobio.cl)

 [orcid.org/0000-0003-2045-343X](https://orcid.org/0000-0003-2045-343X) **Google Scholar**



precipitate desertion. Conclusion: There is a conflict between the expectations of professors, anchored in their belief system, regarding how cultural arbitration should be imposed in the university and the type and amount of cultural capital that the FG student brings with him. The idea of an almost insoluble mismatch that accelerates antagonistic dialectical relations predominates. The cultural fabric that is woven between the teacher and the FG favors the pedagogical abstinence in the face of student failure.

**Key words:** First-generation, teaching beliefs, cultural capital, arbitrary culture

## Introducción

No cabe duda de que el proceso de transformación más importante de la educación superior en Chile se produjo durante la dictadura cívico-militar, específicamente en la década de los 80. Las reformas emprendidas configuraron una nueva institucionalidad basada en una lógica de mercado, permitiendo la creación desregulada de institutos profesionales, centros de formación técnica y universidades de naturaleza privada (Bernasconi, 2015; Corvalán et al., 2016a, 2016b; Espinoza, 2013), contribuyendo a la diversificación, privatización y masificación/universalización de la oferta en educación superior.

En este escenario, cabe tener presente que el diagnóstico del sistema educacional chileno realizado por la OCDE (OECD, 2004), ya en 2004, nos revelaba una violenta realidad: (i) la introducción “indebida” en la educación chilena de mecanismos de mercado, constituyéndose en la ideología dominante para los mecanismos de mejora en la enseñanza y el aprendizaje; (ii) la profundización de la segmentación social en el sistema educativo, esto es, los estudiantes de sectores socioeconómicos similares asisten a las mismas escuelas y no tienen ninguna posibilidad de vincularse con estudiantes de un origen social distinto; (iii) el desafío vigente de la equidad educativa para enfrentar efectivamente la segmentación social de los contextos escolares y los resultados de aprendizaje; (iv) la desigualdad y su naturaleza estructural, donde los estudiantes más vulnerables son quienes pagan el precio más alto por las falencias del sistema.

El aumento de la cobertura en educación superior en Chile se explica, principalmente, por el impulso de una política neoliberal a partir de los años 80 y en plena dictadura cívico-militar, que introduce una fuerte mercadización y expansión de la oferta privada (Brunner & Uribe, 2007; Oyarce et al., 2020). Además, los gobiernos democráticos posteriores consolidaron el modelo con la introducción de la banca privada como método de financiación en la educación superior (Rivera-Vargas et al., 2021), que se materializó en el crédito con aval del Estado y produjo un endeudamiento juvenil sin precedentes. Finalmente, y luego de procesos de movilización estudiantil, se instala la gratuidad en educación superior para los jóvenes más pobres del país

(Espinoza & González, 2016). En este contexto de acelerada expansión, emerge en la escena educativa un nuevo sujeto denominado primera-generación (en adelante PG), entendido como aquel joven que accede a la universidad sin que ninguno de sus padres lo haya logrado anteriormente. Analizar este segmento estudiantil tiene mucha relevancia en Chile ya que, si el sistema de educación superior sigue expandiendo su cobertura, lo hará a costa de la población juvenil que aún no ha podido alcanzar este nivel educativo y son, precisamente, los PG.

## Revisión de la literatura

### Capital cultural

Bourdieu (2006, 2007b) contempla la sociedad como un espacio tridimensional compuesto por la suma o cantidad de capital que se posee, la composición de dicho capital y la trayectoria vital. Esas tres coordenadas determinan la posición de cada individuo en la sociedad. Esta posición está acompañada por un *habitus* que aporta la perspectiva o panorámica que posee la persona desde el lugar que ocupa en el tablero social. La trayectoria vital puede ser ascendente o descendente y tiene el potencial de producir un cambio en las situaciones de los individuos. De cualquier manera, la trayectoria vital siempre actuará dentro de la estructura permanente de disposiciones existente en todo espacio social (Bourdieu, 2006, 2012).

Es posible distinguir entre capital cultural y capital académico. El capital cultural en Bourdieu puede entenderse como el conjunto de competencias culturales o lingüísticas que los individuos heredan a través de su socialización en un ámbito familiar de clase (*habitus*). Es decir, lo constituyen los modos de pensar, conjunto de significados, cualidades de estilo y tipos de disposiciones dotados de un valor y prestigios sociales (Bourdieu, 2006; Bourdieu & Passeron, 1998). El capital académico o educativo es una variante del capital cultural que tiene, como cualquier otra forma de capital, mecanismos ajustados de apropiación dentro de su campo específico. Desde la teoría de la reproducción cultural, el arbitrario cultural o currículum escolar solo puede aprenderse cuando se poseen previamente los instrumentos de apropiación, es decir, el capital cultural. Solo aquellos estudiantes que hereden esos medios de apropiación pueden sacar provecho de la acción pedagógica e incrementar su capital. El sistema educativo está así reproduciendo la estructura del capital cultural y, con ello, la estructura de relaciones en la sociedad (Bourdieu, 2006, 2012). En suma, la tarea que el sistema educativo puede desempeñar en este vaivén es, justamente, mantener esa estructura de posiciones. Este es el caso de la reciente lucha por los títulos, donde las propias personas participan en ello y validan el peso de las credenciales como factor simbólico y material de capital académico.

## Teoría de la reproducción y arbitrario cultural

La teoría de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 2000, 2003), estudia las relaciones entre la reproducción cultural y social para determinar la contribución que hace el sistema educativo a la reproducción de las estructuras de relaciones de poder y relaciones simbólicas entre las clases, contribuyendo a perpetuar la estructura de la distribución del capital cultural entre esas clases. En este contexto, Bourdieu y Passeron (1998) introducen dos conceptos básicos, el de arbitrariedad cultural y el de violencia simbólica. Toda cultura académica es arbitraria ya que su validez proviene exclusivamente de lo que es “la cultura” para las clases dominantes, siendo impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo. Luego, para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar necesita recurrir a la “violencia simbólica” que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas y, por tanto, más difícilmente aprehensibles, pero que tiene siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores.

De esta manera, el sistema educativo tiene la tarea de inculcar (i) un arbitrario cultural (currículum), definido por las clases dominantes en la sociedad; y (ii) una arbitraria autoridad pedagógica que, dotada de autonomía, se impone mediante la acción educativa que funciona mediante la violencia simbólica. En general, el grado de violencia es proporcional a la distancia entre la dotación cultural de la familia y la inculcada en la escuela, por lo que es mayor cuanto mayor sea la distancia entre la cultura oficial de la escuela y la que se traiga de la familia y del medio social. El efecto de la acción pedagógica crea en el individuo un *habitus* de efectos duraderos capaz de seguir actuando una vez que la acción pedagógica ha cesado (Bourdieu y Passeron, 1998, 2003).

La teoría de Bourdieu y Passeron no se ocupa de cómo son establecidas las desigualdades sino de cómo ellas son legitimadas una vez establecidas. La reproducción se daría sobre todo en el campo cultural, siendo las formas de relación con la cultura dominante las que se reproducen, en cuanto definidas arbitrariamente como “la” cultura, cuya posesión confiere una valiosa ventaja. Por consiguiente, todo el secreto de la reproducción radica en la forma como ese capital cultural es transmitido de generación en generación y se transforman en disposiciones duraderas, constituyéndose en *habitus*.

## Deserción en educación superior

La revisión de literatura sobre este tema se ha realizado desde el inicio de los estudios doctorales de la autora y en posteriores proyectos de investigación sobre desigualdades educativas. Algunos de estos trabajos se han publicado previamente y se referencian en este apartado por el valor y aporte que ofrecen a un abordaje cualitativo de la deserción y como continuidad a una línea de investigación sobre inclusión/exclusión en educación superior.

La alta deserción y la baja graduación es un tema de renovado interés para la educación superior en América Latina, Estados Unidos, Europa, Australia y Asia (Jarpa-Arriagada, 2018b). En efecto, la inquietud sobre la persistencia de los estudiantes universitarios se presenta en una estructura binomial; esto es, una posición la representan quienes declaran a la deserción como un problema de eficiencia y eficacia de la inversión, en clave neoliberal; la otra posición la encarnan quienes entienden la persistencia desde un enfoque de justicia social, equidad e inclusión.

Para Tinto la deserción es el proceso de abandono, voluntario o forzoso de una carrera universitaria, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas al estudiante (Jarpa-Arriagada, 2018b). En general, la literatura revisada sugiere que el abandono de la educación superior se vincula a la situación socioeconómica y cultural de los estudiantes, tanto como a las propias características de las instituciones de educación terciaria (Jarpa-Arriagada, 2018b). Atendida la complejidad del fenómeno, existe consenso en afirmar que la baja retención requiere de una revisión profunda sobre el tipo de mercado educativo que se oferta. Esto es, afrontar la deserción implica vigilar la calidad de la formación, ajustar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, crear una comunidad de ciudadanos conscientes y comprometidos, y revisar la oferta educativa desde una perspectiva de la empleabilidad.

La deserción adquiere ribetes especiales cuando de los jóvenes más vulnerables se trata. En efecto, los estudios indican que los sujetos provenientes de las familias más pobres vivencian la educación terciaria como un campo dónde se intersectan responsabilidades académicas, familiares y económicas. El conjunto de estas demandas produciría serias dificultades para articular las exigencias laborales, personales y los estudios, presionando un abandono temprano. En general, en la realidad latinoamericana el factor socioeconómico puede determinar si el estudiante logra persistir o irremediablemente abandona sus estudios (Jarpa-Arriagada, 2018b).

El fenómeno de la deserción sigue siendo un problema trascendente en la educación superior chilena. Reportes oficiales del Ministerio de Educación y del Consejo Superior de Educación señalan que un 50% de quienes acceden a las universidades no logran concluir sus estudios; que un gran número de estudiantes abandona en primer o segundo año de la carrera y que, finalmente, la proporción de individuos con educación superior completa en Chile es relativamente pequeña (Jarpa-Arriagada, 2018b).

La deserción muestra un escenario aún más desfavorable para los estudiantes PG. Los PG tienen padres que no han llegado a la educación superior; tienen menor éxito y serias dificultades para cumplir con sus actividades académicas y carecen del capital cultural para integrarse de manera apropiada a la universidad (Jarpa-Arriagada & Rodríguez-

Garcés, 2021). Todo lo anterior configura un escenario muy favorable al abandono. Por tanto, aunque las universidades establezcan medidas de acción afirmativa, habitualmente, dichos mecanismos se hacen cargo del acceso, pero no de la permanencia.

Aunque parezca paradójal, entre las causas de la deserción que son atribuibles al sistema universitario está el incremento del acceso de los jóvenes de los más bajos quintiles de ingreso. La explicación de este factor se asocia a la lógica de inclusión-excluyente (Ezcurra, 2011), que precipita la exigua integración estudiantil de los jóvenes de bajo capital cultural en escenarios de fuerte clausura de clase. Además, se reconoce la injerencia de los mecanismos de financiamiento, las políticas fuertemente selectivas, el ambiente educativo e institucional y la carencia de lazos afectivos con la universidad (Jarpa-Arriagada, 2018b).

La deserción en educación superior acarrea consecuencias sociales, institucionales y personales. Entre las consecuencias sociales está la reproducción de la pobreza y el aumento del subempleo; algunas de las consecuencias institucionales son los bajos índices de eficiencia y calidad, los menores ingresos por matrícula y el aumento de los costos para las universidades; finalmente, entre las consecuencias personales está la frustración, la sensación de fracaso, la pérdida de oportunidades laborales y la postergación económica por salarios más bajos (Jarpa-Arriagada, 2018b).

El fenómeno de la deserción en educación superior muestra gruesas contradicciones. En muchos países, incluyendo Chile, se ha logrado la llamada universalización del acceso, entendida como el estadio de desarrollo donde un 50% del grupo en edad de cursar estudios superiores logra matricularse en educación terciaria. Sin embargo, la deseada universalización no siempre viene acompañada de sistemas de selección equitativos, dejando a la población juvenil de menor capital cultural sin posibilidad real de elegir, quedando relegados a carreras de bajo puntaje de ingreso, aunque no sean de su preferencia. Este fenómeno constituye un nuevo motivo de abandono (Feixas-Condom et al., 2015; Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2017). Aunque las investigaciones realizadas muestran un amplio abanico de factores que podrían explicar la deserción, continúa persistiendo la idea de dimensiones intrínsecas y dimensiones extrínsecas (Boliver, 2011; Castro et al., 2017). Además, existe absoluto acuerdo en afirmar que los estudiantes universitarios hoy constituyen una población muy heterogénea, para nada comparable con la elite intelectual que antiguamente repletaba las aulas. En este sentido, los estudiosos del tema coinciden en indicar que es necesario hacerse cargo de los rezagos profundos y de las desigualdades aún instaladas no solo en América Latina, sino también en Europa y Estados Unidos (Didriksson, 2012; González, 2015; Ministerio de Educación, 2013; PNUD, 2017).

En síntesis, la literatura no ofrece una respuesta totalmente consensuada respecto de las variables que explican la deserción. Es más, algunos estudios afirman que la deserción podría

ser deseable si el abandono contribuye a preservar y reproducir la cultura dominante dentro del campo académico (Madrid, 2016; Rode et al., 2013). En efecto, la deserción puede operar como un mecanismo de arbitrario cultural, en el sentido de que las instituciones educativas ejercen violencia simbólica cuando las disposiciones de los jóvenes no se ajustan al ethos académico y de clase (Leyton et al., 2012). Desde esta perspectiva, Leyton et al. (2012), en un estudio hecho en Chile, afirman que los estudiantes vulnerables tienen experiencias de desclasamiento en las universidades de élite, mientras que en universidades pluriclasistas registran una alta integración académica y una percepción positiva de la heterogeneidad social. Ergo, la deserción podría ser entendida como una manifestación de un sistema de educación superior segmentado socialmente, lo que incluye habitus institucionales que no aceptan la heterogeneidad. De este modo, la exclusión de los estudiantes que carecen del capital cultural, social o académico se vuelve más probable en un mercado educativo con rasgos de clausura social de clase.

## Objetivos y objeto de estudio

Develar el sistema de creencias prevalente entre los y las docentes universitarios respecto de los elementos configurativos del proceso de deserción académica en estudiantes PG.

## Metodología

### Diseño de investigación

La metodología utilizada para el desarrollo de la investigación corresponde a la cualitativa, pues interesa acceder a la perspectiva propia de los sujetos implicados. El abordaje del objeto de estudio se efectúa desde el método de estudio de caso único. El caso está dado por una universidad pública con alta concentración de estudiantes PG, así como también con un perfil socioeconómico bajo<sup>1</sup>. La unidad de estudio tiene presencia en dos regiones de la zona centro sur de Chile.

### Participantes

Los sujetos que forman parte del estudio corresponden a docentes (hombres y mujeres) con y sin cargo directivo con diferentes años de experiencia docente (ver tabla 1). El criterio de inclusión de los sujetos estuvo dado por la accesibilidad. El acceso a los sujetos se desarrolla por medio de los medios institucionales disponibles para estos efectos (correo electrónico y anexos telefónicos).

---

<sup>1</sup> Más del 60% de los estudiantes pertenece al 20% más pobre del país (Jarpa-Arriagada, 2018a).

**Tabla 1.** Caracterización de los sujetos.

<b>Nombre</b>	<b>Cargo Desempeñado</b>	<b>Edad</b>	<b>Experiencia Docente</b>
Mariana	Académico-Directivo	48	21
Esteban	Académico-Directivo	51	25
Mónica	Académico	54	26
Roberto	Académico-Directivo	35	8
Paula	Académico	56	26
Pedro	Académico-Directivo	44	17
Lorena	Académico-Directivo	44	15
Gabriela	Académico	51	13
Alicia	Académico-Directivo	47	12
Gladys	Académico-Directivo	59	35
Mario	Académico-Directivo	46	20
Ximena	Académico	40	14
Sandra	Académico	46	14
Gustavo	Académico	43	7

Fuente: elaboración propia.

## Procedimiento

La producción de datos se desarrolla durante el año académico 2019-2020. Tras el establecimiento del contacto inicial con los sujetos, se procedió a difundir el protocolo de consentimiento informado. Una vez visado el documento por parte de los sujetos, se agendaron las entrevistas. Las entrevistas se efectuaron en el lugar de trabajo de los informantes, en sesión única y tuvieron una duración que fluctuó entre 60 y 90 minutos. Luego, se realizó la transcripción del material en formato de texto para disponerlo al análisis respectivo.

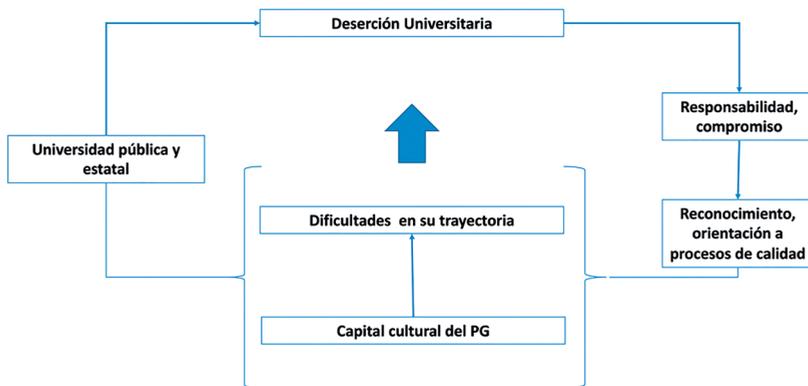
## Instrumentos

Para la producción de datos se utiliza la entrevista en modalidad semi-estructurada pues facilita el proceso de construcción discursiva por parte de los sujetos que participan de la investigación, pero cuya orientación va en función del objeto de estudio de interés (Valles, 2009). El instrumento se validó a través de protocolo por juicio experto con el fin de asegurar la consistencia de las categorías y la estructura del mismo.

## Plan de análisis

Se utiliza el análisis acción-situación propuesto por Merlino (2012). Este procedimiento permite el reconocimiento de los elementos configurativos de los sistemas de creencias que subyacen al discurso de los sujetos. El análisis se efectúa en función de las siguientes etapas:

1. Codificación del material discursivo.
2. Identificación de premisas subyacentes para el desarrollo argumentativo.
3. Reconocimiento de la acción justificada argumentativamente por medio de las premisas del punto 2.
4. Modelamiento del silogismo con base a premisas, contexto y valores (figura 1).



**Figura 1.** Modelo para representación de silogismo.

Fuente: Esquema desarrollado con base en la propuesta de Merlino (2012).

## Criterios éticos

Durante el desarrollo de la investigación se resguardó la confidencialidad de los sujetos, así como también la voluntariedad para participar del proceso. Para estos efectos se utilizó un consentimiento informado.

## Resultados y discusión

Los resultados se presentan según el modelo de análisis acción-situación (Merlino, 2012); por tanto, se muestran los resultados de la premisa relativa al capital cultural del estudiante PG;

luego, la premisa sobre las dificultades en la trayectoria universitaria; y, finalmente, como conclusión, las creencias de los docentes respecto de la deserción en educación superior.

### **Premisa 1: Capital cultural del estudiante PG**

Esta premisa agrupa las creencias que los docentes universitarios tienen respecto del capital cultural del estudiante PG. Según la reducción realizada, distinguiremos entre capital cultural entendido como déficit cultural, educación superior como un proyecto familiar y capital cultural del PG como resortes para la acción.

### **Capital cultural entendido como déficit cultural**

Las creencias de los docentes universitarios contienen trazos firmes de un resabio reduccionista sobre las posibilidades de educabilidad de aquellos jóvenes provenientes de sectores de alta vulnerabilidad socioeconómica y cultural. Aparecen relatos que dan cuenta de la noción de déficit cultural (Gareca, 2019), en un sentido de incompletitud o carencias personales y familiares, fruto de una exposición a “limitadas experiencias” o a “configuraciones culturales”. En este sentido, los docentes universitarios muestran elementos configurativos de su propia subjetividad que ponen el acento en las experiencias insuficientes o conductas desajustadas para la vida universitaria. Así lo expresan Sandra y Gustavo:

las dificultades pudieran estar dadas por el (...) el nivel de capital cultural que tienen y por lo tanto puede ser que algunos vengan de espacios en los cuales hay situaciones que ni siquiera se las han planteado, experiencias que no han tenido, contactos, por ejemplo, salir afuera del país. (Sandra, 46 años, académica sin cargo directivo, área ciencias sociales)

La elección de las carreras tiene una serie de dificultades asociadas a las configuraciones culturales y que lleva a limitaciones que tienen como origen esas configuraciones culturales. (Gustavo, 43 años, académico sin cargo directivo, área ciencias sociales)

En esta noción de déficit cultural, los docentes hacen hincapié en la transmisión de las vivencias como factor modelador principal. Desde este lugar de enunciación, aparece la importancia del capital académico como principal reproductor de las desigualdades o de las oportunidades. Por una parte, reconocen que, si los padres no fueron a la universidad, los jóvenes tendrán que lidiar fuertemente con esa carencia; y, por otro lado, admiten que, si hubieran tenido padres universitarios, sus conductas y disposiciones culturales estarían más ajustadas a las exigencias de la educación superior. A la vista de los docentes universitarios, la familia juega un papel relevante en el modelamiento de esquemas de acción y reflexión. Así lo expresan Ximena y Alicia:

No creo que sean padres que hayan accedido a educación superior.  
(Ximena, 40 años, académica sin cargo directivo, área ciencias sociales)

No tienen la experiencia que le pueda relatar un padre, una madre.  
(Alicia, 47 años, académica con cargo directivo, área salud)

Desde la trama del déficit cultural, los relatos también aluden a disposiciones actitudinales de los estudiantes PG que traducen limitaciones para afrontar las exigencias de la vida universitaria (que abordaremos más ampliamente en la trayectoria) y derivan en registros de baja tolerancia a la frustración, baja persistencia y falta de disciplina en los estudios. Los relatos de Mariana y Paula son ilustrativos:

Se ahogan en un vaso de agua, porque no saben cómo funciona esto.  
(Mariana, 48 años, académica con cargo directivo, área arquitectura, construcción y diseño)

(...) ser sistemático para estudiar, tener hábitos de estudio es lo que les falta. (Paula, 56 años, académica sin cargo directivo, área empresarial)

En este primer componente, las creencias de los docentes universitarios muestran un anclaje en los aspectos biográficos del joven PG. En efecto, los marcadores principales de la configuración de subjetividad de los docentes vienen dados por la historia del joven PG y sus condicionamientos personales y familiares. Esta historia está plagada de nociones de carencias, de incompletitud y de jugar con desventaja en un *campo* altamente exigente.

### **Educación superior como un proyecto familiar**

En una estrecha relación con el componente anterior, emerge un tejido de creencias que también reconoce que el estudiante PG -siendo un joven que carga con muchas dificultades, pero también asume un rol de abrir caminos- es quien viene a representar una ilusión, un sueño, un proyecto familiar. La tonalidad de los relatos se vuelve esperanzadora y pone acento en el futuro, como una posibilidad cierta de cambiar el giro de los acontecimientos a través de la educación universitaria. Algunos relatos ilustrativos son los de Gustavo y Sandra:

Yo creo que los estudiantes PG no están porqué les toca estar, están como parte de un proyecto, que es un proyecto que tiene relevancia en la familia. (Gustavo, 43 años, académico sin cargo directivo, área ciencias sociales)  
es poder decir (...) que salga yo adelante, ser un profesional es algo que no tan solo me beneficia a mí, sino que también a los que están a la cola...  
(Sandra, 46 años, académica sin cargo directivo, área ciencias sociales)

La educación, como mecanismo de movilidad ascendente, ha logrado formar parte de una configuración simbólica que, en tanto atributo personal y familiar, se busca mantener o aumentar. En este sentido, las creencias de los docentes universitarios reconocen la creciente demanda de los sectores sociales, antes excluidos, por alcanzar mayores niveles de educación y, coherentemente con ello, incrementar el capital académico y cultural de la familia. Desde este lugar de enunciación, los docentes atribuyen una fuerte connotación aspiracional al proyecto de acceder a la educación superior. El trazo firme de esta creencia es situar a la educación como el único mecanismo de movilidad social posible, instalando en la discusión la lucha por las credenciales educativas y sus consecuencias en mercados educativos regidos por el mercado. Pedro y Mariana expresan lo siguiente:

Vienen con un peso importante, son la esperanza, ellos están abriendo caminos. (Pedro, 44 años, académico con cargo directivo, área empresarial)

Es un estudiante que viene con decisión a estudiar. (Mariana, 48 años, académica con cargo directivo, área arquitectura, construcción y diseño)

Si tensionamos estos relatos, siendo Chile uno de los países educacionalmente más segmentado del mundo, se eleva el peso simbólico de la educación como única fuente de movilidad social. Así, se minusvalora no llegar a la universidad porque la credencial educativa fusiona lo simbólico y lo material del re-enclavamiento social, entendido como la vía exclusiva de mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de la existencia. De esta manera, la relevancia de la credencial educativa gana terreno como un dispositivo de objetivación (Lahire, 2004) de un status o pedigrí, que se entiende como superlativo por los consecuentes retornos económicos, sociales y culturales. Ergo, en el escenario de mercado educativo chileno, se naturaliza un modelo de sociedad donde se persiguen las credenciales pero no necesariamente el aprendizaje (cuestión que desarrollaremos en la premisa de trayectoria) y, por otro lado, no se complejiza la segmentación educativa de las escuelas y su consecuente efecto par (Bellei, 2009, 2010, 2015), aceptando como verdad absoluta la relación entre mayores credenciales y mayores ingresos.

### Capital cultural del PG como resortes para la acción

En este componente agrupamos relatos que dan cuenta de una mirada más amplia del *habitus* bourdieano, acercándose más a la noción de resortes para la acción de Lahire (2004). En este sentido, las creencias de los docentes transitan lugares de enunciación donde logran ver fortalezas que se alejan de la noción de *habitus* como una disposición social general y más bien recogen una reflexión de condiciones para la acción, que habilitan para salirse de la homogeneidad y unicidad del capital cultural como déficit. De esta manera, los docentes universitarios reconocen en los estudiantes PG su posibilidad de trascender a los meros actos

reproductivos de su capital cultural y pueden observar buenos desempeños. Así, estos resortes para la acción se ponen en juego como una maniobra de caminos alternativos, que los pueden conducir a resultados distintos. Así lo expresan Gustavo y Alicia:

Los estudiantes PG son estudiantes que tienen un nivel de conciencia que tiene como expresión el esfuerzo y la dedicación, con una clara orientación a las metas. (Gustavo, 43 años, académico sin cargo directivo, área ciencias sociales)

Es un alumno sencillo, humilde, de bajo perfil, pero con muchas ganas de aprender. (Alicia, 47 años, académica con cargo directivo, área salud)

En el discurso de los docentes se presentan ciertos matices concernientes a la lealtad familiar, muy vinculado al componente anterior del proyecto familiar, como una acción posible de los estudiantes PG en retribución a los esfuerzos materiales y a cierto compromiso de devolver este sacrificio a su familia. Esta disposición se reconoce como una conducta especialmente presente en familias vulnerables, donde el primero en llegar a la universidad cumple un registro de mérito y lo compromete a un acto de retribución a los esfuerzos desplegados por su familia. Así lo expresa Mónica:

Tienen la expectativa de dar el salto y dar a sus padres “algo”. Quieren ayudarlos cuando sean viejitos. (Mónica, 54 años, académica sin cargo directivo, área ingeniería)

Otras tonalidades en contradicción son las que aluden a la elección de una carrera universitaria como una acción de superación, con énfasis narrativo en la orientación a una meta, definida como la obtención del título. Emerge aquí la sobrevalorización del credencialismo académico por sobre la educación de calidad, con narrativa ligada a superación de la pobreza y del bajo capital cultural. La configuración de subjetividad da cuenta de un sistema de valores asociado a la obtención de una meta profesional como fundamento absoluto de la movilidad social. Cabe consignar que este sistema de valores está mediado en 8 de 14 docentes participantes, por su propia condición de PG en sus familias. El relato de Ximena resulta ilustrativo:

el hecho de querer tener una carrera, de ser profesionales, habla de sentido de superación. (Ximena, 40 años, académica sin cargo directivo, área ciencias sociales)

Estos marcadores, como manifestación de una fragmentación del *habitus*, podrían estar dando cuenta de la fuerza de las circunstancias, de marcos delimitados y a veces parciales, que ofrecen diversos cursos en el desarrollo de la vida del PG. Desde esta mirada, los PG podrían ser vistos como actores plurales (Lahire, 2004), por la presencia heterogénea de experiencias de

socialización, dando pie a diversos resortes para la acción. En Chile, algunas de estas acciones están mediadas por un mercado educativo masificado, diversificado y privatizado, que ha generado una amplia gama de oportunidades de acceso a jóvenes que antes no tenían esa posibilidad. Ergo, la implementación de las políticas expansivas ha impactado en la población juvenil que no tenía acceso a la educación superior o lo hacía con grandes dificultades. Por tanto, que un PG arribe a la educación superior, según la creencia de los docentes universitarios, ofrece un campo de expresión concreta de oportunidades que ellos aprecian y que sacan adelante con sus recursos, personales y familiares.

## **Premisa 2: Dificultades en la trayectoria universitaria**

La segunda premisa reúne relatos de los docentes universitarios sobre las principales dificultades que el estudiante PG experimenta en su trayectoria universitaria. Luego de la reducción de datos, los componentes de esta premisa son las dificultades intrínsecas del PG y las disposiciones del PG al trabajo académico.

### **Dificultades intrínsecas del PG**

Los docentes universitarios creen que el estudiante PG presenta debilidades a nivel intrapersonal como baja autoestima, inmadurez, inseguridad, timidez, hablar en público, manejo del estrés, manejo de la libertad y baja tolerancia a la frustración; y aparecen discursos que refieren a problemas de salud mental, fragilidad emocional, depresión, e incluso, intento suicida. Respecto de las debilidades intrapersonales, algunos relatos muy ilustrativos son:

Yo diría que a los que les va más mal es porque no tienen hábitos de estudio. O sea (...) yo diría que son bastante dejados. (Ximena, 40 años, académica sin cargo directivo, área ciencias sociales)

Ellos tienen que aprender a manejar las frustraciones de la vida. Si algo no va bien, no puedes sencillamente ajustar la nota para que no sufran. (Gabriela, 51 años, académica sin cargo directivo, área salud)

Las creencias de los docentes se asientan sobre la noción de déficit cultural, configurando subjetivamente a un estudiante PG con habilidades disminuidas y desajustadas al mundo universitario. El desencaje provendría, entonces, de esa serie de experiencias de “clase” que los definen como un grupo vulnerable: deficiente calidad de experiencia escolar previa, baja exigencia, escuálido desarrollo de habilidades sociales, signando al sujeto como portador de una serie de hándicaps que los acompañan permanentemente. Ergo, la trayectoria de un PG seguiría determinada por el origen social y el capital cultural de los jóvenes; entonces, la experiencia de aprendizaje-enseñanza sería insuficiente para transformar sustancialmente estos hándicaps.

Dentro de las debilidades intrapersonales, existe un espacio de relatos sobre la severa fragilidad emocional de los estudiantes PG y como podría derivar en problemas más serios de salud mental. Los discursos de Pedro y Roberto indican:

En el último tiempo me he dado cuenta de estudiantes que tienen problemas de depresión. El año pasado hubo un intento suicida en primer año. Él venía con problemas de antes y se agravó. (Pedro, 44 años, académico con cargo directivo, área empresarial)

Creencia es que como director he tenido una estadística muy alta de problemas psicológicos. Estamos enfrentados a una generación de 70% u 80% de los estudiantes que tienen algún tipo de problema psicológico. (Roberto, 35 años, académico con cargo directivo, área ingeniería)

Desde la configuración subjetiva del estudiante PG, los docentes universitarios dan cuenta de una fragilidad en aumento que se expresa en aptitudes relacionales desajustadas. Aunque nuestro estudio no tiene una mirada psicologista, es relevante mencionar que los jóvenes con alta autoestima presentan mejor adaptación a eventos vitales estresantes y, por el contrario, la baja autoestima podría derivar en riesgos para la salud mental y el bienestar emocional (Schoeps et al., 2019). Entonces, si recogemos los discursos de los docentes universitarios, ellos parecen reconocer que los hándicaps de los estudiantes PG podrían afectar no solo su trayectoria académica, sino también su bienestar emocional y psicológico. Cabe señalar que en los discursos recogidos aparecía con recurrencia la alusión a la carga académica demasiado elevada para las capacidades de los estudiantes. Si volvemos a nuestro supuesto del desajuste por causa del arbitrario cultural, aparece plausible una sinergia entre distintos componentes individuales, colectivos e institucionales, como generadores de una trayectoria académica poco exitosa.

### Disposiciones del PG al trabajo académico

Respecto de las disposiciones del PG al trabajo académico, las debilidades más recurrentes en el relato de los docentes universitarios son la ausencia de ciertas competencias de entrada como hábitos de estudio, bajo compromiso, escasa autonomía, trabajo en equipo y baja sistematicidad, sumadas a disposiciones que emergen como producto del choque con el arbitrario cultural de la universidad. En este componente, aparece el desconocimiento del mundo universitario por su bajo capital académico, el desajuste respecto de la carga académica, la predominancia de un tipo de aprendizaje superficial, la resistencia a la supervisión o guía académica y la ausencia a clases. Para el caso de las disposiciones de entrada, los relatos de Mariana y Gabriela nos indican:

Yo no creo que los antiguos estudiantes tuvieran hábitos de estudio.  
Nunca han tenido hábitos de estudio. Yo no tenía hábitos de estudio.

(Mariana, 48 años, académica con cargo directivo, área arquitectura, construcción y diseño)

Hay un sentido de la comodidad, diseñado, fabricado, listo y para ayer. La inmediatez es alta. No investigan más. Tenemos que andarlos persiguiendo. Esta generación recibe lo que le dan y espera. (Gabriela, 51 años, académica sin cargo directivo, área salud)

Para el caso de las disposiciones académicas que emergen como resultado del choque con el arbitrario cultural, resultan ilustrativos los relatos de Gladys y Sandra:

Aparecen algunas situaciones como que no vienen a clases, empiezan a faltar, empiezan a tener un rendimiento más bajo. (Gladys, 59 años, académica con cargo directivo, área educación)

Yo creo que se exige un nivel muy alto, que puede ser muy dispar, que vienen de realidades muy dispares y tienen que rápidamente ajustarse para llegar a esta línea. (Sandra, 46 años, académica sin cargo directivo, área ciencias sociales)

Las creencias de los docentes parecen indicar que las principales dificultades del PG son una combinación entre sus hándicaps emocionales y el desajuste de su capital académico con el arbitrario cultural. Ergo, el PG, al no disponer de los medios de apropiación suficiente, no pueden sacar provecho de la acción pedagógica y se les dificulta incrementar su capital académico. El sistema universitario estaría entonces reproduciendo la estructura del capital cultural y, con ello, la estructura de relaciones en la sociedad (Bourdieu, 2006, 2012).

### **Conclusión del silogismo: creencias de los docentes respecto de la deserción del PG en educación superior**

Las creencias de los docentes se han organizado según dos componentes: los factores intrínsecos y los factores extrínsecos. En los primeros, las creencias circulan alrededor de la vocación, el desconocimiento de la vida universitaria, el agobio frente al arbitrario cultural y el rendimiento académico. Los segundos hacen referencia a los factores socioeconómicos y los problemas familiares.

Respecto de los factores intrínsecos, la literatura corrobora que están adquiriendo mayor preponderancia ciertas dimensiones de perfil académico, personales y vocacionales en la decisión de abandonar estudios (Espinoza y González-Fiegehen, 2015; García et al., 2016; Kimbark, et al., 2017; Matos, 2015), todo ello como producto de la masificación de beneficios

económicos para asegurar la permanencia de los más vulnerables. Por tanto, podemos observar una correspondencia entre las premisas de déficit cultural y dificultades en la trayectoria por el ajuste con el arbitrario y la conclusión de deserción por factores más bien intrínsecos, colocando el peso de la deserción en el sujeto como un individuo con hándicaps reconocibles. Incluso, la equivocada elección vocacional puede comprenderse desde una visión de déficit cultural por sus bajos medios de apropiación al campo académico.

En lo que respecta a los factores extrínsecos, los docentes continúan reconociendo que los motivos económicos y los problemas familiares siguen afectando al estudiante PG, no obstante, el aumento expansivo de políticas de acción afirmativa. Entonces, a pesar de la creciente participación del PG en educación superior, los estudiantes del nivel socioeconómico más bajo afrontan su experiencia universitaria con escasa equidad. Efectivamente, basta que un integrante de la familia se enferme, pierda el empleo, o el estudiante se convierta en papá o mamá para que se precipite la salida de la universidad, con el propósito de colaborar a la familia o de asumir personalmente responsabilidades de provisión familiar.

## Conclusiones

Existe una colisión entre las expectativas de los docentes universitarios respecto de cómo debería imponerse el arbitrario cultural en la universidad y el tipo y cantidad de capital cultural que trae consigo el estudiante PG. Dichas expectativas están ancladas en el sistema de creencias de los profesores. En estas creencias, predomina la idea de un desajuste entre el capital cultural de los PG y el arbitrario cultural de la universidad. Este desajuste sigue explicándose a través de la noción de déficit cultural, como un atributo personal-familiar del estudiante, predominando una privatización del fracaso (Donoso & Schiefelbein, 2007), en el caso de que el estudiante PG llegue a desertar.

Cuando el desarrollo de la labor pedagógica activa el sistema de creencias de los profesores existe tensión, ajustes, desajustes y disputas. En efecto, el docente universitario puede declarar que actúa desde la innovación y la consciencia de su rol, pero parece predominar el anquilosamiento del sistema de creencias. De esta manera, asumen que el capital cultural familiar aporta poco o nada al estudiante en su trayectoria en el campo universitario. Expresan relaciones dialécticas antagónicas (Muñoz et al., 2013), en el sentido de no considerar la herencia cultural de los jóvenes y poner mayor interés en cumplir con los contenidos del programa de estudio, que en los aprendizajes significativos. Esta relación dialéctica antagónica se expresa también en que los padres que no son universitarios no pueden servir de respaldo a los hijos, sumándose a una visión privatizada del fracaso universitario.

La trama cultural que se teje en el encuentro entre un docente universitario y un estudiante PG, favorece la posibilidad de una abstinencia pedagógica, en el sentido que le otorga Meirieu

(2003). Esto supone que el docente, efectivamente, puede hacer su mejor esfuerzo en términos del vínculo pedagógico, pero llega a un punto de quiebre donde opera su capitulación al proceso formativo. Renuncia, que se expresa en un “no hay nada más que yo pueda hacer”, absteniéndose de intervenir en hechos que ya están predestinados y operan con la fuerza de una profecía. Esta renuncia no se declara abiertamente y permanece en un subtexto.

Afirmamos que resulta urgente resignificar la docencia universitaria en contextos de alta presencia de estudiantes PG. Hacemos una invitación a problematizar las creencias docentes respecto del capital cultural de entrada de los PG, incluyendo las políticas de discriminación positiva y las significaciones respecto del mérito individual (Dubet, 2017). La fuerza de las creencias docentes y su expresión en la formación de profesionales debe des-instalarse en un proceso de fuerte cuestionamiento sobre nociones de igualdad y diferencia. En este sentido ¿los PG ingresan en igualdad de oportunidades?; acaso ¿no amerita implantar nociones de pedagogía diferenciada que pueda reconocer la necesidad de un vínculo que muestre un horizonte de posibilidades, más que una profecía autocumplida? No reconocer las diferencias dentro del aula implica negar el valor de los mundos vividos por los PG (Dubet, 2017), desfavoreciendo los aprendizajes significativos. Se trata entonces de un proceso largo, pero urgente, de des-montar el valor subjetivo asignado al capital cultural de entrada y promover el reconocimiento de los recursos tanto individuales como familiares.

## Referencias

- Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 28(5), 629-640.
- Bellei, C. (2010). *Segregación socioeconómica y académica de la educación chilena: Magnitud, causas y consecuencias*. Foro Educación para todos.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM ediciones.
- Bernasconi, A. (Ed.). (2015). *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*. CEPPE.
- Boliver, V. (2011). Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education. *Higher Education*, 61(3), 229-242. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9374-y>
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno Argentina.
- Bourdieu, P. (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Prometeo Libros.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara.

- Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: El nuevo escenario de la educación superior*. Ed. Univ. Diego Portales.
- Castro, D., Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2017). Exclusion Factors in Latin American Higher Education: A Preliminary Analyze From University Governing Board Perspective. *Education and Urban Society*, 49(2), 229-247. <https://doi.org/10.1177/0013124516630599>
- Corvalán, J., Carrasco, A. y García-Huidobro, J. (Eds.). (2016a). *Mercado Escolar y Oportunidad Educacional: Libertad, Diversidad y Desigualdad*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Corvalán, J., Carrasco, A. y García-Huidobro, J. (2016b). Nuevas perspectivas para el análisis de los mercados escolares. En *Mercado Escolar y Oportunidad Educacional: Libertad, Diversidad y Desigualdad* (pp. 9-16). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Didriksson, A. (2012). La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina. *Perfiles Educativos*, 34(138), 184-203.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- Dubet, F. (2017). Lo que nos une: Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia. *Siglo XXI Editores*. <https://bit.ly/3MG5KdF>
- Espinoza, O. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Chile. En *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: Los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (pp. 93-134). Ediciones Universidad UCINF; Red Latinoamericana de Investigación en Políticas Educativas.
- Espinoza, Ó. y González, L. E. (2016). La educación superior en Chile y la compleja transición desde el régimen de autofinanciamiento hacia el régimen de gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10, 35-51.
- Espinoza, O. y González-Fiegehen, L. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior de Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados. En: *La Educación Superior de Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis* (pp. 517-578). CEPPE.
- Esteban-García, M., Bernardo-Gutiérrez, A. B. y Rodríguez-Muñoz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: La importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento; IEC-CONADU.
- Feixas-Condó, M., Muñoz-Moreno, J. L., Gairín-Sallán, J., Rodríguez-Gómez, D., & Navarro-Casanoves, M. (2015). Towards a Comprehension of University Dropout in Catalonia: The Case of Universitat Autònoma de Barcelona. *Estudios sobre Educación*, 28, 117-138. <https://doi.org/10.15581/004.28.117-138>

- Gareca, S. (2019). Los «monstruos» que no aprenden. De la concepción del «déficit» a la concepción dialéctica sobre las dificultades en el aprendizaje escolar. *Cuadernos de Humanidades*, 20/21, 61-74.
- Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (p. 408). IESALC-UNESCO.
- González, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la Educación Superior Chilena. En *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 371-407). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Jarpa-Arriagada, C. G. (2018a). *Estudiantes Primera Generación en Educación Superior: Acceso y Trayectoria Académica en un sistema segmentado* (tesis de Doctor en Ciencias de la Educación). Universidad de La Frontera.
- Jarpa-Arriagada, C. G. (2018b). Pedagogía diferenciada en educación superior: Imbricaciones entre la equidad y la segmentación educativa en estudiantes “Primera Generación”. *Revista UC Maule*, 53, 9-31. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.53.9>
- Jarpa-Arriagada, C. G. y Rodríguez-Garcés, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los jóvenes Primera Generación en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327-343.
- Jarpa-Arriagada, C. G., & Rodríguez-Garcés, C. (2021). First Generation in Chilean Higher Education: Tension between Access and Inclusion in a Segmented University System. *Bulletin of Latin American Research*, blar.13237. <https://doi.org/10.1111/blar.13237>
- Kimbark, K., Peters, M., & Richardson, T. (2017). Effectiveness of the Student Success Course on Persistence, Retention, Academic Achievement, and Student Engagement. *Community College Journal of Research and Practice*, 41(2), 124-138. <https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1166352>
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural: Los resortes de la acción*. Edicions Bellaterra.
- Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Calidad en la Educación*, 37, 61-97. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652012000200003>
- Madrid, S. (2016). Diversidad sin diversidad: Los colegios particulares pagados de élite y la formación de la clase dominante en una sociedad de mercado. En CEPPE (Ed.), *Mercado Escolar y Oportunidad Educativa: Libertad, Diversidad y Desigualdad* (pp. 269-299). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Matos, J. M. D. (2015). La Familia: The Important Ingredient for Latina/o College Student Engagement and Persistence. *Equity & Excellence in Education*, 48(3), 436-453. <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.1056761>

- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Merlino, A. (2012). *Investigación cualitativa y análisis del discurso: Argumentación, sistemas de creencias y generación de tipologías en el estudio de la producción discursiva*. Biblos.
- Ministerio de Educación. (2013). Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos (No. 18). Centro de Estudios MINEDUC.
- Muñoz, C., Ajagan, L., Saéz, G., Cea, R. y Luengo, H. (2013). Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas en contextos vulnerables. *UNIVERSUM*, 28(1), 129-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762013000100007>
- OECD. (2004). *Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing.
- Oyarce, N. G. F., Leihy, P. S. y Zegers, J. M. S. (2020). Crisis de la Educación Superior en el Chile neoliberal: Mercado y burocracia. *Educar em Revista*, 36, 1-19. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77536>
- PNUID (Ed.). (2017). *Desiguales: orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. PNUID: Uqbar Editores.
- Rivera-Vargas, P., Climent-Sanjuan, V. y Rivera-Bilbao, R. (2021). Acceso a la educación superior en Chile desde la financiación privada: entre la inequidad estructural y la oportunidad individual. *Educar*, 57(2), 447-463. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1204>
- Rode, M., Bjørnøy, H., & Sogaard, M. (2013). *Evidence on dropout phenomena at universities*. Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Schoeps, K., Tamarit, A., González, R. y Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: Impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.7>